

“SOMOS TODOS IGUAIS, TEMOS TODOS OS MESMOS DIREITOS”: O QUE OS ALUNOS E OUTROS SUJEITOS PENSAM SOBRE AS AÇÕES SOCIAIS ESCOLARES (BRAGA, PORTUGAL)

"WE ARE ALL EQUAL, WE HAVE ALL THE SAME RIGHTS": WHAT STUDENTS AND OTHER SUBJECTS THINK ABOUT SCHOLAR SOCIAL ACTIONS (BRAGA, PORTUGAL)

Patrícia de Oliveira Freitas¹

Resumo

Este trabalho² é oriundo de uma pesquisa³ que busca conhecer a importância das Ações Sociais Escolares para crianças e adolescentes efetivados a partir da escola pela perspectiva dos técnicos, das famílias, dos professores e, especialmente, das crianças e adolescentes no Brasil e em Portugal. Utilizamos metodologias qualitativas como levantamento documental, aplicação de questionários e realização de entrevistas com os técnicos da segurança social e com os alunos. Neste artigo, apresentamos um painel geral e exploratório das falas das crianças sobre essas ações em Braga, Portugal. A análise dos dados demonstra a importância das Ações, além daquela dada ao Abono Família pelas crianças e suas famílias. Nas falas dos alunos, notamos a inexistência de mal-estar por receber tais benefícios. Entretanto, conversando com a professora e com a equipe do Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família, foram mencionadas situações que sinalizariam um desconforto dos beneficiários, como a recusa do complemento alimentar por alguns alunos carentes. Não buscamos analisar os indicadores de pobreza em si, mas perceber, com as crianças e adolescentes participantes dos programas, os significados e sentidos desses nas suas condições de vida, na escola e fora dela, por entendermos que tais sujeitos devem ser considerados no desenho dessas políticas.

Palavras-chave: Ações Sociais Escolares; Crianças; Adolescentes.

Abstract

This work comes from a research which objective is to get to know the importance of Scholar Social Actions for children and teenagers, which have been affected through school, focusing the perspective of Brazilian and Portuguese technicians, families, teachers and kids and teenagers especially. We use qualitative methodologies with documental collection, surveys and interviews with students and social security technicians. In this article, we present a general panorama exploring the kids' speeches on these actions in Braga, Portugal. The analysis of the collected data have demonstrated the importance of the actions, besides family benefit for kids and their families. We have noticed, through what the students have said, the non-existence of social unrest for their benefit receiving. However, when speaking to the teacher and the Student and family support cabinet team, they talked about situations that could indicate some kind of discomfort from the beneficiaries, such as the refusal of food supplement. We do not aim to analyze the poverty statistics themselves, but rather notice the meanings and senses of this program on the living conditions for kids and teenagers, inside and outside school, since we understand that these agents should be considered in the outlining of these politics.

Key-words: Scholar Social Actions; Children; Teenagers.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense, professora adjunta do Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, ICISA da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica. RJ, Brasil. Email: p.defreitas@hotmail.com

² Versões deste artigo foram apresentadas no III Colóquio Internacional de Ciências Sociais da Educação, realizado em fevereiro de 2018 em Braga, Portugal, e no IV Simpósio Luso-Brasileiro de Estudos da Criança, realizado em agosto de 2018 em Goiânia, Brasil. Tais textos ainda não foram publicados. Apesar de estar inserido em uma pesquisa maior que abarca Portugal e Brasil, aqui focamos na parte da pesquisa desenvolvida na cidade de Braga.

³ A pesquisa foi realizada no Pós-Doutoramento em Estudos da Criança, área de Sociologia da Infância, no Instituto da Educação da Universidade do Minho (UMinho), Braga/Portugal, sob orientação do prof. Manuel Jacinto Sarmento, no período de fevereiro a agosto de 2018, e a partir do projeto de investigação intitulado *Políticas Sociais para Crianças e Adolescentes no Cotidiano Escolar em Portugal e no Brasil: Investigando os Significados Atribuídos pelos Diferentes Sujeitos*.

A CRIANÇA SUJEITO DE DIREITOS E A BUSCA POR GARANTI-LOS

A Convenção internacional sobre os Direitos da Criança (CDC), que se constitui em um tratado que visa à proteção de crianças e adolescentes de todo o mundo, foi aprovada na Resolução 44/25 da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989 e entrou em vigor em 2 de setembro de 1990. Tal documento foi ratificado por 196 países. Somente os Estados Unidos não ratificaram a Convenção. O Brasil ratificou a Convenção sobre os Direitos da Criança em 24 de setembro de 1990.

Dentre os direitos estabelecidos pela Convenção, o direito à educação e à segurança social são aqueles que nos interessam mais de perto. Escolhemos focar nossa atenção mais detidamente na segurança social, mas, como nossa análise é realizada em uma aproximação possibilitada através da escola, ressaltamos a importância de lembrar que ambos estão intimamente relacionados, de forma que a garantia de um está diretamente ligada às condições proporcionadas pelo outro.

Uma visão tradicional e ainda reiterada em alguns estudos insiste na ideia simplificadora de que a criança é um "vir a ser", sendo apenas uma condição passageira à vida adulta.⁴ Como refere Sarmento (2007, p. 33) "a criança é considerada como o não adulto, e este olhar adultocêntrico sobre a infância registra especialmente a ausência, a incompletude ou a negação das características de um ser humano 'completo'". Fernandes, acrescenta que eram "dispensáveis as opiniões das crianças na construção de conhecimento acerca de seus mundos de vida, com o falacioso argumento de que elas não possuíam competências adequadas para produzir discursos relevantes acerca dos assuntos que lhe diziam respeito" FERNANDES, 2016, p. 762. A partir dessa visão, que coloca a fase adulta em uma posição de poder claramente superior, a educação se desdobra em um ato de formação desse indivíduo, a qual é voltada apenas para o futuro⁵. Corroboramos outra perspectiva⁵, que entende a criança também como produtora de conhecimento, já que a própria infância deve ser encarada como uma construção social. Este texto e a proposta desta pesquisa como um todo caminham no sentido de pensar a necessidade de reflexão sobre as práticas educacionais e políticas públicas

⁴ As teorias pedagógicas de John Locke reconhecem a infância como uma tábula, comparando essa fase com um papel em branco e desconsiderando experiências anteriores, bem como a capacidade crítica de pensamento. Diversos trabalhos sobre crianças seguiram essa tendência, da qual propomos, aqui, um afastamento.

⁵ Esse pensamento segue um projeto caudatário do Iluminismo, segundo o qual caberia à escola se configurar como espaço de formação do cidadão. Para as crianças, esse projeto escolar consistia em prepará-las para a vida adulta e para o mundo produtivo. A própria teoria de John Locke expressa esses ideais quando considera a criança como uma tábula rasa, que deve ser apenas preenchida de conhecimentos necessários para se formar enquanto força produtiva.

para infância no presente, considerando as crianças também como produtos e produtoras de cultura.

Nesse sentido, salientamos nossa afinidade teórico-metodológica com a sociologia da infância, "ao assumir que as crianças são atores sociais plenos, competentes na formulação de interpretações sobre os seus mundos de vida e reveladores das realidades sociais onde se inserem" (SARMENTO; SOARES; TOMÁS, 2005, p. 54).

Para Sarmiento, "a análise das culturas infantis e suas articulações com as instituições para a infância – especialmente a escola – constitui hoje um tema de muito relevante importância nos estudos educacionais e sociológicos da infância, no plano internacional" (SARMENTO, 2005, p.18). Para o autor, tal importância se deve à:

mudança de uma perspectiva paradigmática que enfatizava a lógica da reprodução social e colocava as crianças no papel de destinatários das políticas educativas e das práticas pedagógicas orientadas pelos adultos, para uma outra perspectiva paradigmática que considera a categoria social infância como susceptível de ser analisada em si mesma, que interpreta as crianças como actores sociais de pleno direito e que interpreta os mundos de vida das crianças nas múltiplas interações simbólicas que as crianças estabelecem entre si e com os adultos. (SARMENTO, 2005, p. 18)

A CDC indica que todas as crianças têm direito de se beneficiar do direito à segurança social, e os Estados Partes "adotarão as medidas necessárias para lograr a plena consecução desse direito, em conformidade com sua legislação nacional" (UNICEF, 1990, art. 26), "adotarão medidas apropriadas a fim de ajudar os pais e outras pessoas responsáveis pela criança a tornar efetivo esse direito e, caso necessário, proporcionarão assistência material e programas de apoio, especialmente no que diz respeito à nutrição, ao vestuário e à habitação." (UNICEF, 1990, art. 27).

Em seu estudo intitulado *Crescer Beneficiário do Rendimento Social de Inserção: Infância e Pobreza no Concelho de Amares*, Neves (2012) cita Souza *et al.* (2007) para afirmar que as políticas sociais surgem "da necessidade do Estado promover o bem-estar e a protecção social dos cidadãos, que se consubstanciam em iniciativas de prevenção de risco social e acções em prol da resolução de problemas sociais já existentes" (SOUSA *et al.*, 2007, p.87 *apud* NEVES, 2012), e complementa, dizendo que tais políticas "se destinam especificamente para a população mais pobre são executadas pelo sector da acção social, e têm como objectivos cobrir um vasto domínio de problemas e proporcionar aos beneficiários um padrão mínimo de bem-estar" (SOUSA *et al.*, 2007, p. 88 *apud* NEVES, 2012).

O direito à segurança social impõe ao Estado a obrigatoriedade de satisfazer as necessidades básicas das crianças sem recursos. Segundo SANTOS, 2016, p. 16, o Ministério da Educação e Cultura de Portugal tem uma responsabilidade maior "no apoio às famílias, tendo

em vista reduzir o mais possível os impactos negativos das desigualdades sociais no percurso escolar das crianças e jovens."

Nesse sentido, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) de Portugal determina, no artigo 27, que no contexto da educação escolar e escolar são prestados "**serviços da ação social escolar** concretizados através da aplicação de critérios de discriminação positiva que visem a compensação social e educativa dos alunos economicamente mais carenciados" (Lei de Bases do Sistema Educativo, 1986, p. 3075, grifo nosso)

O Despacho nº 921/2019 define que a Ação Social Escolar (ASE)

traduz-se num conjunto de medidas destinadas a garantir a igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolares a todos os alunos dos ensinos básico e secundário, e a promover medidas de apoio⁶ socioeducativo destinadas aos alunos de agregados familiares cuja situação económica determina a necessidade de participações financeiras (Despacho nº 921/2019, 2019, p. 3544).

A ASE funciona como apoio escolar e tem como objetivo contribuir a partir de participações monetárias para as despesas escolares dos alunos, sendo elencados os seguintes apoios: alimentação, auxílios económicos (para obtenção de manuais e materiais escolares), transportes escolares, seguro escolar e alojamento.

De acordo com o artigo 11 do despacho 8452-A/2015, de 31 de julho, o apoio social escolar é determinado a partir "do posicionamento nos escalões de rendimento para a atribuição de abono de família". No mesmo documento, mencionava-se a existência de três escalões do abono de família que, por sua vez, definem três escalões de Ação Social Escolar. Tais informações foram atualizadas pelo despacho 5296/2017, no que se denominou "um claro reforço da ação social escolar como meio de combate às desigualdades sociais e de promoção do máximo rendimento escolar de todos os alunos".

As famílias dos alunos podem receber abono de família, desde que recebam até 0,5 vezes o Indexante dos Apoios Sociais (IAS) multiplicado por 14 meses. Na determinação do escalão, usa-se como referência o valor do IAS, que é fixado para o ano a que se referem os rendimentos do agregado familiar⁷ que serviram de base ao apuramento do rendimento de referência do mesmo agregado, como pode ser observado na Tabela 1.

⁶ No despacho 8452/2015, estão previstas "**Situações excecionais**", nas quais se estabelece que "Têm ainda direito a beneficiar dos apoios previstos no presente despacho, através da aplicação do disposto no anexo III, os alunos oriundos de agregados familiares que se encontram em Portugal em situação de ilegalidade, matriculados condicionalmente, desde que, através dos recibos de vencimentos, comprovem que se encontram nas condições de ser integrados nos escalões 1 ou 2 do abono de família". O despacho 5296/2017 foi ampliado também para as crianças e jovens integrados no contingente de refugiados.

⁷ Segundo o site da segurança social, SEGURANÇA SOCIAL. Abono de família para crianças e jovens. Lisboa. Disponível em: <http://www.seg-social.pt/abono-de-familia-para-criancas-e-jovens>. Acesso em: 01 jun. 2018.

Integram o agregado familiar do requerente, as seguintes pessoas que com ele vivam em economia comum:

Tabela 1 – Rendimentos de Referência do Agregado Familiar para Determinação do Escalão⁸

Rendimentos de referência do agregado familiar		Rendimentos de referência	
		2017	2018
1.º escalão	iguais ou inferiores a 0,5xIAS*x14	até 2.949,24€	até 3.002,30€
2.º escalão	superiores a 0,5xIASx14 e iguais ou inferiores a 1xIASx14	mais de 2.949,24€ até 5.898,48€	mais de 3.002,30€ até 6.004,60€
3.º escalão	superiores a 1xIASx14 e iguais ou inferiores a 1,5xIASx14	mais de 5.898,48€ até 8.847,72€	mais de 6.004,60€ até 9.006,90€
4.º escalão	superiores a 1,5xIASx14 e iguais ou inferiores a 2,5xIASx14	mais de 8.847,72€ até 14.746,20€	mais de 9.006,90€ até 15.011,50€
5.º escalão	superiores a 2,5xIASx14	mais de 14.746,20€	mais de 15.011,50€

Fonte: (SEGURANÇA SOCIAL, 2018, s/p.)

Nota: *IAS - Indexante dos Apoios Sociais (Valor do IAS/2017=421,32€ e IAS/2018=428,90€)

Para determinar o tipo de escalão em que o aluno pode se beneficiar, é fundamental calcular o rendimento de todo o agregado familiar, tendo em conta todos os rendimentos da família. Desse modo, esse valor é dividido pelo número de crianças/jovens com direito ao abono de família, nesse mesmo agregado, acrescido de um. Ou seja, se forem dois os beneficiários, deve-se dividir o rendimento total por três. O rendimento anual do agregado familiar para a obtenção do primeiro escalão é de 3.002.30 euros; para o segundo escalão, é de 3.002.30 a 6.004.60 euros – pode-se observar esses e os demais valores na Tabela 1.

Assim, de acordo com a informação do despacho 8452-A/2015, de 31 de julho, só os alunos incluídos nos 1º e 2º escalões de rendimentos, “para efeitos de atribuição de abono de família”, têm direito a se beneficiar destes apoios sociais – o que foi modificado no despacho 5296/2017, que criou “também um auxílio económico para aquisição de manuais escolares, correspondente a 25 % do escalão A da ação social escolar, aos alunos beneficiários do escalão 3 do abono de família, o que configura um terceiro escalão da ação social escolar”.

Aqui abro um parêntesis para falar rapidamente sobre o Abono de Família para Crianças e Jovens, definido como “prestação em dinheiro atribuída mensalmente, com o objetivo de

- Cônjuge ou pessoa em união de facto há mais de 2 anos;
 - Parentes e afins maiores, em linha reta e em linha colateral, até ao 3.º grau (por exemplo: bisavós, avós, pais, irmãos, filhos, enteados, padastos, madrastas, sobrinhos, tios);
 - Parentes e afins menores em linha reta e em linha colateral;
 - Adotantes, tutores e pessoas a quem o requerente esteja confiado por decisão judicial ou administrativa de entidades ou serviços legalmente competentes para o efeito;
 - Adotados e tutelados pelo requerente ou qualquer dos elementos do agregado familiar e crianças e jovens confiados por decisão judicial ou administrativa de entidades ou serviços legalmente competentes para o efeito ao requerente ou a qualquer dos elementos do agregado familiar.
 As crianças e jovens titulares do direito às prestações em situação de internamento em estabelecimentos de apoio social, públicos ou privados sem fins lucrativos, com financiamento do Estado ou de outras pessoas coletivas de direito público ou de direito privado e utilidade pública, bem como os internados em centros de acolhimento, centros tutelares educativos ou de detenção, são considerados pessoas isoladas. (SEGURANÇA SOCIAL, 2018)

⁸ Os valores apresentados se referem ao rendimento anual do agregado familiar.

compensar os encargos familiares respeitantes ao sustento e educação das crianças e jovens” (SEGURANÇA SOCIAL, 2018)

Têm direito ao abono de família as crianças e jovens:

Residentes em Portugal ou equiparados a residentes, que não exerçam atividade laboral, exceto se esta for prestada ao abrigo de contrato de trabalho em período de férias escolares e cujo agregado familiar:

Não tenha património mobiliário (contas bancárias, ações, obrigações, certificados de aforro, títulos de participação e unidades de participação em instituições de investimento coletivo) no valor superior a 240xIAS (102.936 €) à data do requerimento.

Tenha um rendimento de referência igual ou inferior ao valor estabelecido para o 3.º escalão de rendimentos ou igual ou inferior ao 4.º escalão de rendimentos no caso de crianças com idade inferior a 36 meses ou sejam considerados pessoas isoladas.

Até aos 16 anos. A partir desta idade só têm direito se estiverem a estudar e a frequentar os níveis de ensino indicado na legislação. (SEGURANÇA SOCIAL, 2018)

Na Tabela 2 são apresentados os valores do Abono de Família para Crianças ou Jovens, cujos escalões são usados como indicadores para atribuição dos Apoios Sociais Escolares.

Tabela 2 – Abono de família para crianças ou jovens⁹

Rendimentos do agregado familiar	Idade igual ou inferior a 12 meses	Idade entre os 12 e os 36 meses			Idade superior a 36 meses
		1 Filho	2 Filhos	3 ou mais Filhos	
1.º escalão	146,42€	73,21€	109,81€	146,41€	36,60€
2.º escalão	120,86€	60,43€	90,65€	120,87€	30,22€
3.º escalão	95,08€	49,93€	77,28€	104,62€	27,35€
4.º escalão		18,91€			-

Fonte: (SEGURANÇA SOCIAL, 2018, s/p.)

A ASE se aplica a crianças e jovens os quais pertencem a famílias que vivem sob condições socioeconômicas desfavorecidas e que frequentam o ensino pré-escolar, básico e secundário. Para se obter o apoio social escolar, é preciso seguir as normas descritas nos agrupamentos de escolas. Primeiramente, os responsáveis pelo aluno (encarregados de educação) têm de preencher um formulário de candidatura. Em seguida, os mesmos formulários são analisados pelos serviços da ação social escolar dos agrupamentos de escola e decididos pelo município.

Ao longo do ano letivo, caso seja averiguada a alteração dos rendimentos do agregado familiar que represente uma mudança do escalão do abono de família, pode ser apresentada uma candidatura para atribuição de subsídio da ação social escolar. A seguir, apresentamos na Tabela 3 os valores atribuídos aos auxílios econômicos.

⁹ Valor por criança/jovem a partir de 1 de julho de 2017.

Tabela 3 – Valores dos auxílios Econômicos para o 2.º ciclo do ensino básico*

Escalão	Capitação	Comparticipação			Limite máximo
		Alimentação	Livros 5º e 6º ano	Material Escolar	Visitas de estudo
A	Escalão 1 do abono de família	100%	118,80 €	16,00 €	20,00 €
B	Escalão 2 do abono de família	50%	59,00 €	8,00 €	10,00 €
C	Escalão 3 do abono de família	-	29,50 €	-	-

Fonte: Despacho 5296/2017 (anexo III)

Nota: * Escalão C atribuído pelo artigo 157.º da Lei n.º 42/2016, de 28 de dezembro.

Na escola onde nossa pesquisa foi realizada, em entrevista com a equipe técnica foi revelado que, às vezes, a partir de análises individualizadas, são realizadas alterações (reenquadramentos) visando melhorar ainda mais o atendimento às necessidades dos alunos e de suas famílias. Ainda nessa direção, citaram o caso de alunos, especialmente os estrangeiros, que chegam à escola após o início das aulas e que ainda não têm escalão atribuído pela segurança social, o que também impede o acesso ao Apoio Social Escolar. No entanto, a partir de análise da situação da família, busca-se atendê-los de alguma maneira, nem que seja com uso de livros disponíveis na biblioteca, por exemplo.

Em seu estudo, Santos (2016) frisou que, em anos recentes, Portugal atravessou uma grave crise econômica que afetou sobremaneira a educação e todos os pressupostos que lhe são inerentes. A autora salienta que o Apoio Social Escolar é um bom exemplo disso, em que se notaram, durante a crise, constantes cortes e, conseqüentemente, esses cortes tiveram um especial impacto negativo na educação.

FALANDO DO MÉTODO: ENTRE O DESEJADO E O POSSÍVEL

A pesquisa que realizamos foi qualitativa, sendo caracterizada como uma investigação de perspectiva descritiva e interpretativa da realidade estudada, visto que se centra também na análise dos processos e não apenas nos resultados. Nela, buscamos conhecer a importância das Políticas Sociais voltadas para crianças e adolescentes que se efetivam a partir da escola na perspectiva dos técnicos, dos professores, das famílias e, especialmente, das crianças e adolescentes em Portugal e no Brasil. Em Portugal, nosso foco de interesse foram as Ações Sociais Escolares; no Brasil, foi o Programa Bolsa Família.

Alguns estudos sobre avaliação de políticas públicas se baseiam nos impactos dessas sobre os beneficiários e buscam calcular a aproximação ou o distanciamento das metas previamente estabelecidas. Em nossa proposta de estudo, contudo, procuramos refletir sobre

questões de cunho simbólico e como ser beneficiário de uma política social pode ou não deixar marcas nas relações entre beneficiários e não beneficiários.

A investigação realizada em Braga teve como população-alvo crianças e adolescentes beneficiários ou não da Ação Social Escolar; no entanto, não estabelecemos uma amostra para o estudo, considerando que não tínhamos o princípio de representatividade estatística como questão. A pesquisa foi desenvolvida com uma turma de sexto ano de escolaridade, com idades entre 11 e 13 anos. No próximo item falaremos um pouco mais sobre os alunos.

Utilizamos metodologias qualitativas com levantamento documental. Na coleta dos dados, aplicamos um questionário com questões fechadas e abertas. Tal instrumento foi disponibilizado aos alunos de uma turma, aos seus responsáveis e a alguns professores de uma Escola localizada em Braga, Portugal. Além desse questionário, foram realizadas entrevistas com um grupo de alunos para que se pudessem aprofundar algumas das questões. No contexto da pesquisa, também entrevistamos a professora DT, Diretora de Turma e Assistente Social, e a Psicóloga, ambas atuantes no Gabinete de Apoio.

Vale ressaltar que nossa pretensão inicial era a realização de uma investigação que envolvesse mais efetivamente as crianças em diferentes momentos da pesquisa e de modo menos formal. Pretendíamos observá-las em suas práticas cotidianas no interior da escola e perceber, no dia a dia, seus modos de agir, para tentar apreender como se materializam as diferentes interações entre elas e seus professores e entre elas e seus pares. No entanto, devido à exigência de aprovação da pesquisa por parte da Divisão Geral de Educação de Portugal¹⁰, o que demandaria mais tempo do que dispúnhamos para sua realização, não foi possível colocar em prática os pressupostos metodológicos exatamente da maneira que havíamos desenhado¹¹.

Nossa proposta inicial tem seus fundamentos na sociologia da infância e nos estudos e pesquisas com crianças – por isso, reiteramos a centralidade desses sujeitos em nossa pesquisa, buscando escapar dos riscos de desconsiderá-las enquanto sujeitos ativos dos processos nos quais se inserem. Fernandes (2016, p. 762), fundamentada em Alderson (1995), apresenta dois argumentos para o enfrentamento da invisibilidade das crianças na pesquisa: "O primeiro argumento defendia a crença de que dados obtidos com crianças não eram confiáveis, uma vez que estas eram fundamentalmente definidas a partir de registos de déficits

¹⁰ A respeito dos inquéritos em meio escolar, é possível conferir os "Procedimentos a cumprir nos pedidos de autorização para aplicação de inquéritos/realização de estudos de investigação em meio escolar", no Despacho nº 15 847/2007. **Diário da República, 2ª série, n.º 140, 23 de julho de 2007.** Ministério da Educação, Gabinete da Ministra. Inquéritos em meio escolar. p. 20.798, 20.799. Lisboa. 2007. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/DSPE/mime/despacho_n_15_846_de_2007.pdf. Acesso em: 13 mar. 2018.

¹¹ O principal aspecto a ser destacado aqui foi da aplicação do questionário de maneira formal no contexto de uma aula, sendo esse preenchido de maneira quase compulsória por todos, não sendo garantida a participação voluntária. No entanto, no início do questionário, informamos aos alunos que eles poderiam responder apenas as perguntas que desejassem e que as informações dadas não os identificaria.

e incompetências" (p. 762), sendo dispensáveis suas opiniões. O segundo argumento era de que "sustentava um registo paternalista, ao defender que as crianças não deveriam participar nas pesquisas dada a sua vulnerabilidade e a possibilidade de poderem ser exploradas pelos pesquisadores" (p. 762).

Considerando que a investigação estava inserida em um projeto com curto espaço de tempo, não seria possível aguardar pelas autorizações e, diante disso, a opção foi por não submeter formalmente o pedido de pesquisa. Assim, a alternativa/tática¹² encontrada foi, a partir de conversas com a direção da escola, negociar a disponibilização do acesso aos dados da pesquisa para a instituição, para que a escola pudesse utilizá-los em seu processo de autoavaliação¹³. Desse modo, nossa proposta de investigação foi assumida pela escola e contou com a participação de uma professora na discussão de questionário utilizado.

Assim, nossa pesquisa acaba por revelar uma sintonia com o que afirma Garcia sobre o método: "[...] o método vai sendo co-construído na trajetória, pelos sujeitos pesquisadores." (GARCIA, 2003, p. 206-7). Temos uma dimensão de pesquisa que se faz mesmo no caminho – no empirismo. Às vezes, as nossas pretensões iniciais não conseguem ser alcançadas, mas isso não torna tudo menos produtivo: pelo contrário, isso acaba revelando um olhar atento a outras possibilidades quando adaptamos a pesquisa ao próprio cotidiano escolar.

Independentemente de nossa pesquisa não estar sendo realizada do modo como havia sido inicialmente pensada, ela continua mantendo a perspectiva inicial de estabelecer diálogos com os diferentes sujeitos que compõem o terreno da investigação. Nesse sentido, o instrumento usado para a obtenção dos dados foi apresentado à Diretora de Turma (DT)¹⁴, que contribuiu enormemente com sugestões no enfoque de algumas questões, bem como com a adaptação para o português de Portugal, visando ao melhor entendimento dos alunos, dos responsáveis e dos professores.

¹² Usamos a noção de tática no sentido estabelecido por Certeau quando ele contrapõe estratégia e tática. Para esse autor, estratégia é vista como "[...] o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder [...] pode ser isolado"; já tática é vista como o "[...] movimento dentro do campo de visão do inimigo [...]" "[...] a tática é a arte do fraco [...]" (CERTEAU, 2004, p. 99-101).

¹³ Uma questão negociada para que a pesquisa pudesse ser assumida também como uma ação da unidade foi de que não utilizaríamos termos de consentimento ou de assentimento, pois a escola tem liberdade para desenvolver estudos junto aos alunos e demais sujeitos que a compõem. Contudo, mesmo não tendo sido adotados formalmente os requisitos éticos, buscamos, ao longo da realização das ações, salvaguardar tais princípios a partir do respeito ao anonimato e também na tentativa de garantir aos alunos a possibilidade de responder só o que quisessem.

¹⁴ Na busca por encontrar uma definição para Diretor de Turma (DT), recorremos à dissertação de mestrado de Fani Simões Lopes, que assim nos apresenta: "ser diretor de turma implica assumir, para além do papel de professor, numerosas funções burocráticas e o exercício de tarefas de coordenação de uma turma, ou seja, responsabilizar-se por vários alunos. O diretor de turma constitui o elemento determinante na mediação de conflitos, que não se encerram apenas no recinto escolar, ramificando-se e multiplicando-se por toda a comunidade educativa, inclusive aos próprios agregados familiares e à vida ativa dos alunos, fora da escola" (LOPES, 2016, p. 13).

ALGUMAS REVELAÇÕES DO ESTUDO: UM OLHAR PANORÂMICO

Antes mesmo de apresentarmos os achados na pesquisa, vale a pena falarmos um pouco sobre a unidade escolar que nos acolheu: uma escola TEIP. O Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) é uma iniciativa governamental definida pelo Despacho Normativo nº 20/2012 e, em 2018, segundo informações¹⁵ da DGE encontra-se implementada em 137 agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas.

Tais programas são localizados em territórios econômica e socialmente desfavorecidos e, ainda segundo a DGE, são marcados pela pobreza e exclusão social, em que a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar mais se manifestam. São apresentados como objetivos centrais do programa "a prevenção e redução do abandono escolar precoce e do absentismo, a redução da indisciplina e a promoção do sucesso educativo de todos os alunos". (DIVISÃO GERAL DE EDUCAÇÃO, 2018, s/p.)

As escolas TEIP contam com uma equipe multidisciplinar que permite a realização das ações previstas para essas unidades.

Tendo apresentado sumariamente essa caracterização da escola, seguimos mencionando que, como dito anteriormente, nossa aproximação com a temática dos programas e ações de caráter social voltados para crianças e adolescentes buscou dialogar com os diferentes sujeitos envolvidos, mesmo que de forma bem focalizada em apenas uma turma e sem nenhuma pretensão de propor qualquer tipo de generalização. Contudo, para esse texto, elegemos a apresentação do olhar dos alunos.

UM BREVE PERFIL DOS ALUNOS

As idades dos alunos variaram entre 11 e 13 anos, sendo assim distribuídas as idades: 5 meninas têm 11 anos, 3 têm 12 anos e 2 estão com 13 anos. Há 1 menino com 11 anos, 4 deles estão com 12 anos e 5 têm 13 anos. Há um ligeiro aumento da idade dos meninos em relação às meninas nesta turma, mas não foram percebidas diferenças significativas. Responderam ao questionário 10 meninas e 10 meninos.

Sobre o número de irmãos, encontramos duas alunas que não têm irmãos; os demais têm de 1 a 3 irmãos, sendo predominante a presença de apenas um irmão – o que foi respondido por 5 meninas e por 5 meninos, seguido por dois irmãos em ambos os grupos, e somente 2 meninos têm 3 irmãos.

¹⁵ Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/teip>.

Dos 20 alunos, 17 nasceram em Portugal, 2 no Brasil e 1 em Angola. Em relação à cidade de nascimento, 13 nasceram em Braga. Os outros 7, que atualmente residem em Braga, indicaram como suas cidades de origem Famalicão, Vila Real, Aveiro e Viana do Castelo, em Portugal; Belém e Governador Valadares, no Brasil; e Luanda, em Angola.

Quanto à moradia, 17 alunos declararam morar em apartamentos, enquanto dois declararam ter em moradia individual/casa e uma aluna declarou morar em uma Instituição de Acolhimento. Temos 11 pagando aluguel e 8 habitando imóveis da própria família, além da Instituição de Acolhimento.

Ao serem indagados sobre com quem moravam, 10 crianças responderam com moram com pai, mãe e irmão(s), enquanto dois disseram viver com pai e mãe – no caso aqui, as duas meninas que não têm irmãos. Há 3 alunos que residem só com a mãe. Os outros 5 alunos revelaram fazer parte dos seguintes arranjos familiares: pai, mãe, irmão e cunhada; padrasto, mãe e irmão; padrasto, mãe e meio irmão; Instituição, avó e irmão. Foi apontado um caso de cada tipo.

As características dos alunos revelaram uma diversidade em relação a vários aspectos elencados como, por exemplo, número de irmãos, local de nascimento, tipo de moradia e composição da família com quem residem, o que, de certo modo, parece ser "representativo" do universo dos alunos que frequentam essa unidade escolar. Sendo assim, embora tenhamos ouvido apenas os estudantes de uma turma, acreditamos que a opinião dos outros alunos não seja tão divergente, como haviam salientado a professora e a equipe do Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF).

APOIO SOCIAL ESCOLAR: O OLHAR DAS CRIANÇAS

Como já mencionamos, em nosso estudo privilegiamos a perspectivas das crianças. Nesse sentido, concordamos com Sarmento (2001), que ressalta a importância de conhecer o que pensam as crianças ao dizer que isso

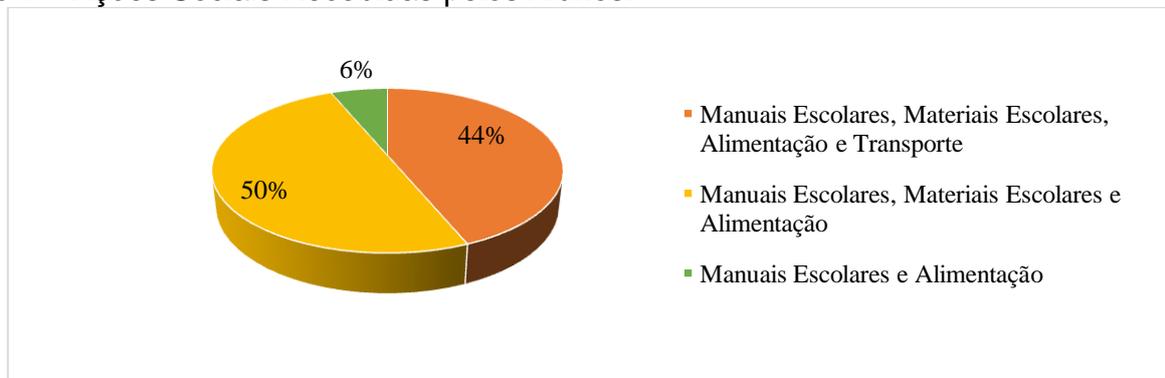
é decisivo para a revelação da sociedade, como um todo, nas suas contradições e complexidade. Mas é também a condição necessária para a construção de políticas integradas para a infância, capazes de reforçar e garantir os direitos das crianças e a sua inserção plena na cidadania ativa. (SARMENTO, 2001, p. 1)

Dos 20 alunos dessa turma, 16 recebem Apoio Social Escolar (ASE), o que corresponde ao percentual de 80% de alunos beneficiados. Essa configuração parece ser um padrão próximo, mas um pouco acima das demais turmas. No geral, o recebimento de Apoios Sociais está em torno de 65% na escola, segundo relatos da professora e das assistentes sociais da

equipe do GAAF. No entanto, esta é uma turma composta a partir da reunião de alunos, das sete ou oito turmas de quinto ano, que, até então, apresentavam dificuldades de aprendizagem, problemas de relacionamentos com os pares e com histórico de retenções, além de conter também alunos estrangeiros recém-chegados ao país. Eles serão acompanhando pela mesma DT até concluírem o nono ano. Tal proposta é defendida pela referida professora e, segundo ela, vem apresentando excelentes resultados.

Os alunos beneficiados pelos Apoios mencionaram receber os seguintes subsídios: sete recebem todos os Apoios, ou seja, Manuais Escolares (no Brasil, equivalem aos livros didáticos), Materiais Escolares, Alimentação (refeições na escola) e Transporte (passe para o transporte público); oito recebem Manuais Escolares, Materiais Escolares e Alimentação (refeições na escola); e um recebe apenas Manuais Escolares e Alimentação (refeições na escola), como pode ser notado no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Ações Sociais Recebidas pelos Alunos.



Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

O resultado apresentado revelou que a maioria dos alunos recebe pelo menos 3 dos Apoios Sociais, sendo que uma pequena maioria não faz uso do benefício de transporte por residir próxima à unidade escolar.

Indagados sobre considerarem positivo o recebimento desses apoios, todos que os recebem responderam sim, e destacamos alguns dos motivos para suas opiniões– alguns ressaltaram a importância que os apoios têm para seus processos de aprendizagem, como podemos ver nas suas falas:

- “Podemos aprender melhor” (menina 3, 11 anos)
- “É bom para a aprendizagem” (menina 4, 12 anos)
- “Ajuda-me mais na aprendizagem” (menino 11, 12 anos)
- “Facilita a minha aprendizagem” (menino 18, 13 anos)

Em situações específicas relacionadas a momentos de crise financeira em Portugal, como a que se iniciou no ano de 2008, estudos demonstraram ser perceptível o fato de que a preocupação com a escolarização dos filhos ainda se mantinha no topo da lista de prioridades,

considerando o contexto de exceção. Mesmo que os orçamentos domésticos estivessem, nesse caso, sofrendo cortes e reduções, a tendência à manutenção da escolarização dos filhos foi observada, o que concorda com o resultado de outros estudos que demonstraram ser essas despesas as que constituem um dos últimos itens a serem cortados.

Os mesmos estudos reiteraram que tal situação de incerteza econômica era sentida pelas crianças a partir de modificações em seus cotidianos, que variam em intensidade e grau e levam em consideração o seu meio social (UNICEF, 2013). Naquele caso em específico, algumas das crianças demonstravam perceber, a partir de medidas de racionalização, o corte de gastos considerados supérfluos enquanto, para outras crianças, esse corte é mais perceptível diretamente no que diz respeito ao consumo de bens e serviços essenciais.

Também em nossa pesquisa, algumas falas nos demonstraram uma percepção de que os cotidianos e espaços nos quais as crianças se inserem são afetados por questões econômicas mais gerais – percepção não tão muito aprofundada por conta das metodologias escolhidas e do tempo de pesquisa.

"Não tenho que pagar nada" (menino 10, 12 anos)

"Ganho refeições, etc..." (menino 12, 12 anos)

"Assim os meus pais não têm que pagar o que nós recebemos" (menina 14, 11 anos)

"Pessoas com problemas financeiros" (menino 17, 11 anos)

"Me ajuda nos estudos porque a minha família poupa dinheiro" (menino 20, 13 anos)

Percebe-se que a garantia de acesso por parte das crianças e de suas famílias a recursos adequados é uma demanda e que as políticas públicas são percebidas como formas de estabelecê-la e institucionalizá-la. Nesse caso,

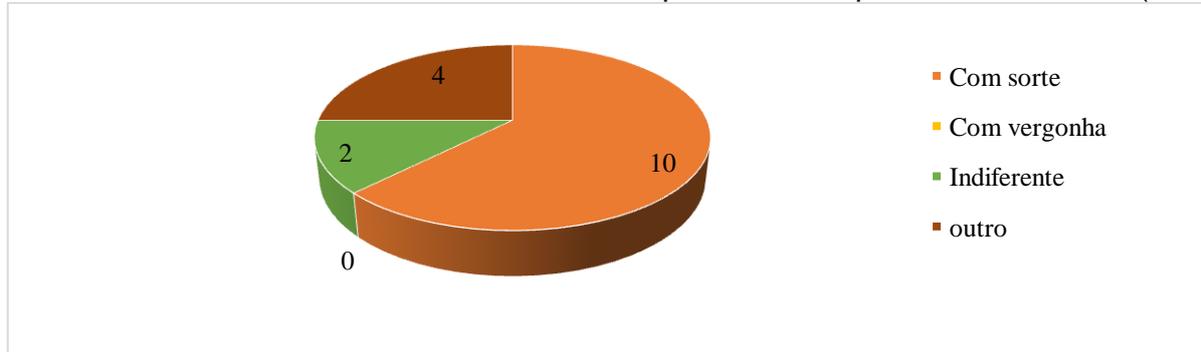
proteger as crianças da pobreza e da estigmatização (originada pela restrição do acesso a medidas de proteção universal e pela focalização no apoio de emergência) é um aspecto-chave no que diz respeito ao investimento nas crianças e à quebra do(s) ciclo(s) vicioso(s) da desigualdade. (PERISTA; BAPTISTA 2013, p. 8).

Para isso acontecer, deve-se pensar em tais políticas de maneira continuada e duradoura, centradas nas necessidades das crianças e de suas famílias.

Compreendendo a situação econômica da pobreza como não apenas um estado de carência de bens materiais, mas como uma condição à qual se associa também um *status* específico, comumente inferior, desvalorizado e que deixa marcas tão profundas nas identidades dos indivíduos, consideramos importante também analisar os sentidos atribuídos à participação no programa, ou seja: em que medida os beneficiários se percebem e são percebidos como um grupo social estigmatizado? Tal questão nos levaria a compreender se, em alguma medida, o programa colabora para a ruptura com tais processos de estigmatização, podendo ser um instrumento de reconhecimento social de tais grupos.

Ao questioná-los sobre como se sentem por receber o Apoio Social Escolar, apresentamos-lhes as opções¹⁶ “com sorte”, “com vergonha”, “indiferente” e a alternativa “outro”, obtendo os retornos apresentados no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Como os alunos disseram se sentir por receber Apoio Social Escolar (ASE).



Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Complementando os dados apresentados no Gráfico 2, dos 4 que responderam “outro”, 2 responderam “normal”, um “bem” e um “problemas financeiros”.

Posteriormente, de acordo com essas respostas, foram questionados sobre o porquê de se sentirem assim. A maioria que marcou a opção “com sorte” acrescentou:

- “alguns não têm” (menina 2, 12 anos)
- “assim, em vez de irmos a pé para a escola vamos de autocarro” (menina 6, 11 anos)
- “é melhor para os estudos” (menino 10, 12 anos)
- “assim é melhor para mim, ajuda-me mais” (menino 11, 12 anos)
- “porque assim eu não pago” (menina 3, 11 anos)
- “não tinha acesso a nada” (menino 12, 12 anos)
- “eu nunca tinha passado pela cabeça ter escalão, foi bom” (menina 14, 11 anos)
- “pois sou um estrangeiro e receber ASE acho que é sorte” (menino 19, 12 anos)
- “porque me ajuda e ajuda a minha família” (menino 20, 13 anos)

Novamente a dimensão econômica aparece. Entretanto, chama a atenção que, diferentemente do que alguns estudos realizados no Brasil¹⁷ com beneficiários do Bolsa Família, há na perspectiva de ter sorte um significado positivo, como foi possível perceber no conjunto de falas anteriormente citadas.

¹⁶ Considerando a alteração na forma de interação com as crianças e adolescentes, e a partir do diálogo com a professora, para adequação do questionário de coleta de dados, a maioria das indagações assumiu o formato de questões fechadas e se, por um lado, tenha se apresentado como mais fácil/simple para a aplicação, por outro, tornou-se mais limitado, pois as questões abertas e mesmo a interação direta com os sujeitos poderiam representar possibilidades para aprofundamento e tensionamento de alguns aspectos das próprias respostas.

¹⁷ No que se refere aos estudos sobre o Bolsa Família é possível perceber uma multiplicidade de enfoques de abordagem. Tal programa tem sido avaliado na perspectiva econômica, nutricional, da garantia de direitos, dos impactos no desempenho escolar e, em alguns estudos, tem sido evidenciado o constrangimento por pertencer ao Programa, sendo percebida, muitas vezes, a associação desse com designações como “bolsa pobre”, “bolsa cachaça”, e outras expressões pejorativas que apontam para o preconceito e estigma sofridos pelos beneficiários pelo fato de participarem de um programa de transferência de renda.

Vale ressaltar que nenhum aluno declarou se sentir com vergonha. No entanto, algumas vezes foi mencionado nas entrevistas com a equipe técnica, ou em conversas informais, que alguns alunos os quais teriam direito a um suplemento alimentar no meio da manhã tinham vergonha de o receber. Talvez nesse momento ficasse evidente a sua vulnerabilidade, pois, no horário de almoço, todos fazem juntos a refeição. Há alunos que fazem as refeições em casa e retornam à escola para as atividades educativas.

Na continuidade das respostas, os dois que marcaram indiferente complementaram dizendo:

"eu gosto de ter apoio escolar" (menina 5, 13 anos)

"porque como a minha mãe não é rica ajuda-nos" (menina 7, 11 anos)

Os quatro que sinalizaram outras respostas expressaram da seguinte forma a maneira como se sentem: dentre os dois que responderam "normal", um não justificou a resposta e outro disse *"porque sim"* (menino 16, 13 anos). O que disse se sentir bem informou *"porque estão a me ajudar"* (menino 18, 13 anos) e, finalmente, o que acrescentou problemas financeiros justificou sua resposta, dizendo que *"a família não recebe de maneira a dar para coisas de casa e escola"* (menino 17, 11 anos).

Perguntamos aos alunos se eles sentem que são tratados de maneira diferente por seus colegas por receber Apoio Social: apenas uma aluna, 6% dos 16 que têm ASE, disse perceber diferença, tendo afirmado que *"porque dão-nos materiais à minha turma e as outras não"*. Aqui, ela parece ter expressado determinada situação vivenciada com algum aluno de outra turma pelo fato de a turma ter recebido algum material que a outra não teve acesso. Além da sua resposta, 94% disseram não perceberem tratamento diferenciado por receberem os benefícios.

Trazemos algumas das justificativas dos alunos que afirmaram não sentirem diferença na maneira como são tratados pelos colegas:

"Os meus colegas nunca disseram nada" (menina 2, 12 anos)

"Porque ninguém me trata de maneira diferente" (menina 3, 11 anos)

"Porque somos todos iguais" (menina 6, 11 anos)

"não pensei nisso" (menino 10, 12 anos)

"Não porque alguns colegas não têm, mas não me tratam mal" (menino 11, 12 anos)

"Porque eles sabem que somos todos iguais" (menino 13, 13 anos)

"Eles nunca me ofenderam eles tratam-me bem" (menina 14, 11 anos)

"Pois o mesmo respeito que temos com alguém que tem ASE, temos com quem não tem" (menino 19, 12 anos)

"Porque recebendo apoios ou não somos todos iguais" (menino 20, 13 anos)

Foi perceptível a manifestação de que *"todos são iguais"*, recebendo ou não ASE. Outra resposta que chamou a atenção foi *"não pensei nisso"*, o que talvez confirme a não existência de discriminação na visão dos alunos dessa turma, ou mesmo a discussão (especialmente de

forma pejorativa) desse tema pode não ser permitida na escola. A professora e as técnicas no GAAF, antes mesmo da pesquisa iniciar, já diziam que "todos são iguais" e talvez propaguem esse espírito.

Indagados se a Ação Social Escolar é importante para a sua família, todos ressaltaram a importância do seu recebimento, justificando-a da seguinte maneira:

"porque assim os meus pais não gastam muito dinheiro" (menina 3, 11 anos)
"para poupar dinheiro" (menina 5, 13 anos)
"assim os pais não se preocupam" (menina 6, 11 anos)
"porque ajuda a minha família para ter condições para pagar a casa" (menino 11, 12 anos)
"porque não tenho que pagar muito" (menino 13, 13 anos)
"assim não preciso de pagar" (menina 14, 11 anos)
"dá para oferecerem melhores condições" (menino 17, 11 anos)
"pois não preciso gastar dinheiro de outra coisa na escola" (menino 11, 12 anos)
"porque a minha poupa dinheiro" (menino 20, 13 anos)

Os aspectos econômicos aparecem mais uma vez, o que revela a plena consciência que os alunos têm sobre a condição de vida de suas famílias.

Perguntamos se os alunos conhecem alguém que recebe Apoio Social Escolar e todos responderam afirmativamente, inclusive aqueles que não têm acesso a tais benefícios. Além disso, pedimos que eles nos dissessem como consideravam que seus colegas se sentiam por receber Apoio Social. Aqui também apresentamos as alternativas: "com sorte", "com vergonha", "indiferente" e a alternativa "outro", e obtivemos os seguintes retornos: sete responderam "com sorte", nove "indiferente" e quatro "outro" – sendo dois "normal", um "bem" e um "merece". Novamente, nenhum aluno assinalou a opção "com vergonha".

Os 11 os quais acham que seus colegas se sentem "indiferentes" complementaram suas respostas da seguinte maneira:

"porque às vezes não marcam as senhas¹⁸" (menina 2, 12 anos)
"porque não pagam" (menina 3, 11 anos e menina 4, 12 anos)
"não fazem nada" (menina 6, 11 anos)
"porque sentem-se normal" (menina 7, 11 anos)
"por eles tanto faz" (menina 14, 11 anos)
"porque não pagam refeições, livros..." (menino 11, 12 anos)

Algumas respostas destacaram, mais uma vez, a dimensão dos aspectos econômicos do recebimento desses Apoios.

¹⁸ Diversas atividades na escola funcionam a partir do uso do cartão individual do aluno, um cartão de identificação magnético com foto. Nele são feitos carregamentos com dinheiro para os que não têm acesso à ASE e para os demais funciona a partir dos seus escalões (A, B, C) que lhes garantem percentuais de descontos no caso do escalão A não pagam nada, ou seja, tem 100% de desconto, já o B tem 50%. No entanto, os alunos precisam **marcar a senha**, no dia anterior, para que possa ser calculada a quantidade de refeição a ser preparada. E como alguns se esquecem de marcar a senha, isso foi destacado pelos colegas "como um desleixo". Vale acrescentar, ainda, que não marcar a senha é um problema, mas também fazer o registro da intenção de fazer a refeição e não realizá-la é passível de punição, como uma coima/multa, a partir do terceiro registro sem efetivo uso. No nosso entendimento sobre dizerem que seus colegas seriam indiferentes os alunos talvez seja o de que quisessem marcar que eles não estariam valorizando o benefício recebido.

Cabe sinalizar, aqui, que alguns marcaram "com sorte" e "indiferente", mas rasuraram a opção com sorte. Esse fato talvez revele a dificuldade de conseguir classificar o sentimento dos seus colegas. As respostas foram tão plurais que é mais interessante tentar entender o que é "ter sorte" ou "ser indiferente" para cada um deles do que partir necessariamente de conceitos pré-determinados do que seriam essas respostas em si.

Talvez possa ter sido uma das muitas dificuldades que um questionário como esse apresenta e, se estivessemos em uma abordagem mais dialógica, poderia haver outras possibilidades de entendimento, inclusive a partir da observação de situações do cotidiano escolar ou mesmo de desdobramentos dos diálogos, dos gestos e dos silêncios. Sete assinalaram "com sorte" e atribuíram isso aos seguintes motivos:

"porque eles andam na escola sem pagar" (menina 1, 13 anos)
"porque os ajuda" (menino 10, 12 anos)
"eles têm acessibilidade" (menino 12, 12 anos)
"porque não pagam nada" (menina 15, 12 anos)
"não gastam dinheiro de outra coisa com livros, merendas e etc..." (menino 19, 12 anos)
"os ajuda e os ajuda na aprendizagem" (menino 20, 13 anos)

Quatro alunos registraram "outros". Desses, dois colocaram "normal", um deles não complementou a resposta e outros disse *"porque sim"* (menino 20, 13 anos). Um atribuiu ao outro o sentimento de *"merece"* (menino 17, 11 anos), tendo justificado o fato de que *"têm direito"*. O último que marcou essa opção salientou que seus colegas se sentem *"bem"* (menino 17, 11 anos), e complementou dizendo que a ASE *"os ajuda"*. O sentido de "bem" está bem próximo ao "com sorte", revelando mesmo as dificuldades de se enquadrar sentimentos.

Indagamos aos alunos se eles tinham tratado de maneira diferente os seus colegas que recebem Apoio Social. Dos 20 participantes, 18 responderam que não e apenas 2 responderam que sim. Os que responderam não associaram as seguintes complementações:

"porque somos todos iguais, não há diferenças" (menina 1, 13 anos)
"não merecem" (menina 2, 12 anos)
"porque sou educada" (menina 3, 11 anos)
"somos todos iguais" (menina 6, 11 anos)
"se fosse eu, ficaria triste" (menina 8, 11 anos)
"porque hoje é ela ou ele, amanhã pode ser eu" (menino 9, 13 anos)
"não tem diferença" (menino 10, 12 anos)
"porque não temos de tratar mal as outras pessoas, porque ninguém me trata mal" (menino 11, 12 anos)
"é estranho tratar de maneira diferente" (menino 12, 12 anos)
"porque eu também tenho" (menino 13, 13 anos)
"para eles os outros terem escalão não faz diferença" (menina 14, 11 anos)
"lido com a diferença" (menino 17, 11 anos)
"mesmo tendo ou não é igual a mim" (menino 18, 13 anos)
"porque respeito a pessoas não importa sua cor ou se não têm ASE" (menino 19, 12 anos)

Os dois que disseram ter tratado seus colegas de maneira diferente o justificaram apenas com *"porque sim"* (menino 16, 13 anos).

Nas explicações para não tratar seus colegas de maneira diferente, foram predominantes as questões da igualdade, de justiça e também o fato de se colocarem na mesma posição de colegas. Sobre essas e outras respostas vale destacar que chamou a nossa atenção o fato de a professora da turma ter uma atuação bastante ativa na busca pela inclusão e pelo desenvolvimento de atitudes de solidariedade e de cumplicidade entre os alunos.

Quando foram questionados sobre se existe na escola algum tipo de tratamento diferente por parte da direção ou dos professores em relação aos alunos que recebem Apoio Social, todos os alunos responderam que não e apresentaram explicações muito semelhantes às de quando foram perguntados sobre a existência de tratamento diferente entre os próprios colegas. Dessa forma, destacaremos apenas algumas delas:

"porque às vezes dá comida à boca dos alunos" (menina 4, 12 anos)
"os alunos são iguais aos professores e à direção" (menina 5, 13 anos)
"nunca tive" (menina 6, 11 anos)
"porque não querem tratar mal" (menina 7, 11 anos)
"porque os professores não podem discriminar os alunos" (menino 9, 13 anos)
"todos devem ser tratados igualmente" (menino 12, 12 anos)
"a escola sabe lidar com a diferença" (menino 17, 11 anos)
"somos todos iguais, temos todos os mesmos direitos" (menino 18, 13 anos)

Incluimos duas perguntas abertas. Na primeira delas, perguntamos se existiria alguma situação de preconceito ou discriminação que já tivessem vivenciado e que quisessem nos contar. A grande maioria respondeu "não", tendo ainda outras respostas no mesmo sentido: *"nunca"* (menino 16, 13 anos), *"nunca recebi preconceito"* (menino 18, 13 anos) e *"não, porque para mim ou para todos devemos respeitar os outros"* (menino 20, 13 anos). Tivemos apenas duas manifestações que trouxeram outros elementos: *"quando me julgam por um ato de não fazer coisas que não quero fazer porque me prejudicam"* (menino 17, 11 anos) e *"eu acho que não é justiça uma colega da minha turma poder mexer em tudo e os outros não"* (menina 7, 11 anos) que, de certa forma, manifestam um sentimento de busca por justiça e igualdade tão salientadas por eles em outras respostas.

Finalmente, abrimos espaço para que os alunos que desejassem pudessem acrescentar algum aspecto sobre o Apoio Social Escolar e apenas 3 fizeram uso desse espaço, sendo um agradecimento expresso em um *"obrigada"* (menino 20, 13 anos). Os outros disseram: *"o escalão ajuda-me"* (menina 7, 11 anos) e *"acho que o escalão devia ser para todos"* (menina 8, 11 anos). Esse último foi o sentimento expressado por uma aluna que não tem acesso aos apoios, mas desejava ser beneficiada. Trata-se de uma aluna estrangeira recém-chegada ao país, não tendo

ficado claro se ela não tem direito por estar fora dos critérios de concessão ou se está apenas aguardando os procedimentos burocráticos para passar a receber.

Vale salientar que, em várias questões apresentadas, tivemos alunos que não responderam ou não complementaram suas respostas quando indagados sobre o porquê ou sobre os motivos de terem assinalado determinada alternativa. O que reforça nossa crença de não ser esse o melhor método para coleta de dados com crianças e adolescentes, mas, ainda assim, resolvemos lançar mão dele a fim de ficar sem conhecer os que eles pensam, mesmo que de maneira pouco aprofundada. Outro aspecto observado foi a ocorrência de respostas iguais, provavelmente de alunos sentados próximos, situação em que alguém provavelmente estivesse sem ideia para a resposta ou que dialogaram e concordaram.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fato de as crianças mencionarem, em suas respostas, elementos que remetem a aspectos econômicos parece apontar para o quanto elas têm percepção sobre essas questões. Isso, de certo modo, evidencia a importância de ouvirmos o que as crianças têm a dizer. Muitas vezes acredita-se que a abordagem de certas temáticas com as crianças não seria apropriada, partindo da concepção de que elas não conhecem determinados assuntos ou que não têm opinião a emitir sobre tais questões. Esse tipo de postura revela, por vezes, uma tentativa de preservá-las e, por outras, uma subestimação de suas perspectivas.

Aqui, vale também mencionar a forma como a pesquisa foi realizada, bem como destacarmos o próprio local onde ela foi levada a efeito – a escola – e os entraves formais implícitos. Um dos aspectos que deve ser ressaltado envolve as hierarquias presentes nesse espaço, o papel que cada sujeito ocupa nesse cenário. No caso, seria importante levar em consideração as diferentes assimetrias de poder que estão em jogo: “adulto-criança”, “professor-aluno”, as diferenças entre as próprias crianças “menores-maiores” e também pensar o lugar da pesquisadora, literalmente estrangeira.

Em relação à importância dos Apoios Escolares, mesmo já tendo sido possível apreender que esses são percebidos em um viés econômico, também se percebe que há, de modo geral, o reconhecimento desses benefícios como um direito, tendo sido notada, inclusive, certa vontade daqueles que não estão dentro da faixa de renda que garanta recebê-los em ter esses benefícios.

Aqui apresentamos um painel geral, e diríamos exploratório, do que as crianças manifestaram à pesquisadora sobre as Ações Sociais Escolares. A análise dos dados recolhidos tem demonstrado a importância da Ação Social Escolar (ASE), além do Abono

Família para as crianças e suas famílias. Notamos, nas falas dos alunos, a inexistência de mal-estar por receber tais benefícios. Não percebemos nos relatos dos alunos a existência de qualquer tipo de atitude negativa por parte dos colegas que recebem ou não os benefícios e nem dos seus professores, muito embora, em conversas com a professora Diretora de Turma e com a equipe do Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF) terem sido mencionadas situações que sinalizariam certo desconforto por estar nesse lugar como, por exemplo, a recusa ao complemento alimentar por parte de alguns alunos carentes.

Não buscamos analisar os indicadores de pobreza em si, mas perceber, juntamente com as crianças e adolescentes participantes dos programas, os significados e sentidos desses em suas condições de vida, na escola e fora dela. Temos como referência a importância de conhecer o que pensam as crianças e da necessidade de lutarmos para que as perspectivas desses sujeitos sejam consideradas no desenho de tais políticas.

REFERÊNCIAS

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1- as artes de fazer. 10. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

Despacho n.º 20/2012. **Diário da República, 2.ª série, nº 192, 3 de outubro de 2012**. Ministério da Educação e Ciência - Gabinetes do Secretário de Estado do Ensino e da Administração Escolar e da Secretária de Estado do Ensino Básico e Secundário. p. 33344-33346. Lisboa. 2012. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/despacho_normativo_20_2012.pdf. Acesso em: 13 mar. 2018.

Despacho n.º 8452-A/2015. **Diário da República, 2.ª série, nº 148, 31 de julho de 2015**. Ministério da Educação e Ciência - Gabinete do Secretário de Estado do Ensino e da Administração Escolar. Parte C - Governo e Administração direta e indireta do Estado. p. 21392-(22) a 21392-(27). Lisboa. 2015. Disponível em: <https://dre.pt/home/-/dre/69927755/details/maximized>. Acesso em: 13 mar. 2018.

Despacho n.º 921/2019. **Diário da República, 2.ª série, nº 17, 24 de janeiro de 2019**. Ministério da Educação e Ciência - Gabinete da Secretária de Estado Adjunta e da Educação. Parte C - Governo e Administração direta e indireta do Estado. p. 3543-3548. Lisboa. 2019. Disponível em: <https://dre.pt/application/file/a/118406777>. Acesso em: 13 fev. 2019.

DIVISÃO GERAL DE EDUCAÇÃO. **Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária**. Lisboa. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/teip>. Acesso em: 30 mai. 2018.

FERNANDES, Natália. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. **Rev. Bras. Educ.** [online]. v.21, n.66, p.759-779, 2016.

GARCIA, Regina Leite. A difícil arte/ciência de pesquisar com o cotidiano. In: GARCIA, R. L. (org.). **Método; Métodos; Contramétodo**. São Paulo: Cortez, 2003, p.193-208.

Lei nº 46/86. Lei de Bases do Sistema Educativo. **Diário da República, série I, nº 237/1986, de 14 de outubro de 1986**. Assembleia da República, p.3067-3081. Lisboa. 1986. Disponível em: <https://dre.pt/application/file/a/222361>. Acesso em: 15 mar. 2018.

LOPES, Fani Simões. **O papel do Diretor de Turma na vida dos alunos**. 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino de História e Geografia) – Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Porto, 2016.

NEVES, Vanessa Júlia Antunes. **Crescer Beneficiário do Rendimento Social de Inserção: Infância e Pobreza no Concelho de Amares**. 2012. Dissertação (Mestrado em Estudos da Criança - Intervenção Psicossocial com Crianças, Jovens e Famílias) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga. 2012.

PERISTA, Pedro; BAPTISTA, Isabel. **Investir nas crianças para quebrar o ciclo vicioso da desigualdade: Análise de Políticas Nacionais**. 2013. Disponível em: <https://www.eapn.pt/documento/436/investir-nas-criancas-para-quebrar-o-ciclo-vicioso-da-desigualdade>. Acesso em: 18 de jul. 2018.

SANTOS, Katherine Oliveira dos. **Ação social escolar para crianças do 1º ciclo do ensino básico: o caso de um município do norte do país**. 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos da Criança - Intervenção Psicossocial com Crianças, Jovens e Famílias) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga. 2016.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância, Exclusão Social e Educação para a Cidadania Activa. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, n.3, p.53-74, mai. 2001.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Crianças: educação, culturas e cidadania activa Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 17-40, jan./jul. 2005.

SEGURANÇA SOCIAL. **Abono de família para crianças e jovens**. Lisboa. Disponível em: <http://www.seg-social.pt/abono-de-familia-para-criancas-e-jovens>. Acesso em: 01 jun. 2018.

SOARES, Natália Fernades; SARMENTO, Manuel Jacinto; TOMÁS, Catarina. Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. **Nuances: estudos sobre educação**, v. 12, n. 13, p. 49-64. 2005.

UNICEF. **As crianças e a crise em Portugal: vozes de crianças, Políticas Públicas e indicadores sociais**. 2013. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/23192/1/Relatorio-Unicef.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2018.

UNICEF. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. UNICEF. 1990. Disponível em: www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf. Acesso em: 10 de mar. de 2018.